



Revista Brasileira de História

ISSN: 0102-0188

rbh@edu.usp.br

Associação Nacional de História

Brasil

Bastos Rocha, Helenice Aparecida

A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história  
Revista Brasileira de História, vol. 30, núm. 60, diciembre, 2010, pp. 121-142

Associação Nacional de História

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26319122007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história

*Writing skills as a condition for the teaching and learning of History*

Helenice Aparecida Bastos Rocha\*

## RESUMO

Este texto trata de um problema existente na escola brasileira que afeta diretamente o trabalho de ensino e aprendizagem de história: as condições de seus alunos no que se refere ao domínio da leitura e da escrita. Sendo a história, inclusive a escolar, pautada na escrita, as expectativas dos professores acerca de seu domínio pelos alunos definem diretamente suas escolhas didáticas e a história que lhes apresentam nas aulas. O texto apresenta uma análise pautada nos Estudos da Linguagem e na história da escrita, visando contribuir para a visibilidade do problema além dos muros da escola e para sua discussão em outras bases. Com base nisso, considerando o quadro apresentado, sinaliza algumas alternativas para o ensino de história no Ensino Básico.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem de história; letramento; escrita.

## ABSTRACT

This paper deals with an underlying problem in the Brazilian school system which affects the teaching and learning of history – students' illiteracy. As this subject is based on written texts, history teachers' expectations of their students' literacy levels will directly impact on their choice of texts and the history they teach in the classroom. The paper presents an analysis based on language studies and written history in an effort to raise the problem of illiteracy in Brazil and to contribute to its discussion in other areas. Finally, some alternatives for the teaching of history in primary schools are presented.

**Keywords:** history teaching; literacy; writing.

Na escola brasileira, especialmente a pública, um problema recorrente que os professores de história apontam em seus trabalhos é o do ensino da disciplina a alunos que não dominam adequadamente a escrita. Entende-se aqui tal domínio em seu sentido instrumental, que envolve a competência leitora e escritora. É motivo de estranhamento e queixa entre os professores e junto a pesquisadores e se reflete na própria relação que se mantém com os alunos. Juntamente com

\* Professora Adjunta, Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rua Francisco Portella, 1470. 24435-005 São Gonçalo – RJ – Brasil. helarocha@gmail.com

outras condições, como a existência ou não de materiais de escrita para uso em sala (livros ou reprodução de textos em folhas), as representações sobre as características do aluno como mais ou menos letrado direcionam o professor a determinadas escolhas didáticas, as quais envolvem, por sua vez, um tratamento mais ou menos problematizador da história que se quer ensinar. Além disso, colaboram para conformar certa relação com a escrita na aula.

Inicialmente, faço uma breve análise da situação do aluno brasileiro no que se refere ao domínio da escrita com base em dados retirados de instrumentos de avaliação de desempenho formulados pelo Ministério da Educação. Discuto ainda as expectativas de professores de história em relação aos alunos da 5<sup>o</sup> série do Ensino Fundamental, atual sexto ano.

Na segunda parte exponho elementos da história da escrita e o argumento sobre a existência de uma racionalidade da escrita que orienta a cognição e a formação de identidades. No mesmo segmento, a partir da explicação rotineiramente dada pelos professores para o problema, apresento relações entre a alfabetização e a escolarização. Problematizo essa explicação por meio da noção de letramento, avaliando sua pertinência no caso do ensino e da aprendizagem da história escolar.

Na terceira parte apresento fragmentos de passagens de aulas de história, registradas em pesquisa de campo, em que a linguagem está presente na modalidade oral ou escrita. Esses fragmentos funcionam como exemplos de situação de ensino de história em que os professores objetivam suas representações acerca dos alunos no que tange ao letramento. Procuro evidenciar a história que se constitui nesse jogo de práticas e representações que delimitam as decisões dos professores.

#### A MAGNITUDE DO PROBLEMA: O QUE DIZEM OS NÚMEROS DO SAEB

Em 2004, os números do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb)<sup>1</sup> atestavam grave situação no que se referia ao domínio da escrita pelos alunos brasileiros ao término da 4<sup>a</sup> série, ou seja, a um passo das séries finais do Ensino Fundamental.<sup>2</sup> A situação se agravava ainda mais no que se referia ao desempenho dos alunos concluintes da 8<sup>a</sup> série.

A utilização dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) confere magnitude ao problema vivenciado pelos professores em sala de aula. Trabalho com os números que discriminam o rendimento dos alunos da escola pública e particular, pois a queixa apresentada refere-se especialmente ao

aluno da escola pública. Como veremos, há, de fato, diferenças relevantes no desempenho dos alunos das duas redes no que se refere a sua competência leitora.

Vale dizer que o Saeb, como os demais instrumentos de avaliação da educação brasileira criados na década de 1990,<sup>3</sup> sofreu críticas tanto no que diz respeito à avaliação das políticas governamentais quanto no que se refere à adequação de seus objetivos e à noção de letramento subjacente.<sup>4</sup> O fato é que, mesmo com modificações, a prova permanece e hoje seus resultados constituem um dos componentes do Ideb,<sup>5</sup> o qual visa constituir séries históricas que auxiliem na tomada de decisões no âmbito das políticas públicas para a educação nacional.

Vejamos a caracterização dos alunos que se encontram em cada nível de avaliação da proficiência em Língua Portuguesa. Esses indicadores sintetizam os descriptores de expectativas da competência leitora presentes nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e funcionam como parâmetro para a discussão proposta aqui, da escrita (incluindo a leitura) como condição necessária para o ensino e a aprendizagem de história.

Quadro 1 – Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios para a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental

Muito crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova. Os alunos neste estágio não alcançaram o Nível 1 da escala do Saeb.
Crítico	Não são leitores competentes, leem de forma truncada, apenas frases simples. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 1 e 2 da escala do Saeb.
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4 <sup>a</sup> série. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 3 e 4 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à 4 <sup>a</sup> série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 5 da escala do Saeb.
Avançado	São leitores com habilidades consolidadas, algumas com nível além do esperado para a 4 <sup>a</sup> série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 6 da escala do Saeb.

Fonte: Inep, 2003.

Apresento um comparativo entre os níveis de avaliação da proficiência em Língua Portuguesa, com ênfase na capacidade leitora dos alunos da rede pública e da rede particular ao final da 4<sup>a</sup> série, no Saeb de 2005. Sua análise será feita com base nas especificações apresentadas no Quadro 1. Esse percentual refere-se ao número aproximado de 18.465.505 alunos nesta série, de acordo com o Censo Escolar de 2005. Desses, 16.652.806 estavam na escola pública e 1.812.699, na rede particular.

Tabela 1 – Comparativo de desempenho no  
Saeb 2005 – rede particular e pública (%)

Níveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Rede Pública	<b>15,02</b>	<b>18,31</b>	<b>21,84</b>	<b>20,16</b>	14,10	6,88	2,67	0,79	0,24	0,00
Rede Particular	2,87	5,69	11,93	<b>18,20</b>	<b>21,12</b>	<b>20,66</b>	<b>13,67</b>	4,26	1,31	0,29

Fonte: Inep, 2005.

Em 2005, 55,17% dos alunos das escolas públicas tiveram desempenho muito crítico ou crítico, referente à soma percentual dos níveis 0, 1 e 2. Esse percentual concentra os alunos não alfabetizados ou alfabetizados precariamente, que leem e escrevem de forma rudimentar e insuficiente para continuidade de sua trajetória escolar. Acrescido o percentual do nível 3, os alunos com desempenho em leitura insuficiente chegam a 75,33% dos que fizeram a prova. Logo, em 2005, três quartos dos alunos das escolas públicas brasileiras ainda se encontravam sem as condições adequadas para ler e compreender com base na escrita e para escrever o que lhes é solicitado nas disciplinas escolares, inclusive história.

O nível intermediário se divide em nível 3 e nível 4. Somados, chegam a 34,26% de alunos da escola pública que ainda estavam começando a realizar uma leitura proficiente. Dos níveis 0 ao 4 temos 89,43%. Ou seja, em 2005 aproximadamente 90% dos alunos não atendiam à expectativa escolar de trazer o domínio da escrita como uma aprendizagem prévia que lhes permitisse prosseguir seus estudos de forma adequada. Em contrapartida, o subtotal de alunos com desempenho adequado ou além era de 10,58%. Assim, pouco mais de 10% dos alunos da escola pública se encontravam nos níveis considerados adequados para o prosseguimento de seus estudos ao final da 4<sup>a</sup> série.

Na rede particular, em 2005, 20,49% dos alunos apresentavam desempenho crítico ou muito crítico (níveis 0 a 2), por volta de 34% a menos que na escola pública. A maior concentração de desempenho nessa rede está entre os níveis 3 e 6, com 73,65% dos alunos entre intermediário e adequado ou avançado para o final do segmento. Os níveis 3 e 4, considerados intermediários, representam 39,32% do desempenho dos alunos, contra 34,26% da rede pública. Em 2005, entre os níveis que indicam desempenho intermediário, adequado ou além, a rede particular apresentava um percentual de 73,65% dos alunos contra 44,84% dos alunos da rede pública.

A soma dos subtotais do nível 5 em diante resulta em 40,19% dos alunos da rede particular em nível considerado adequado ou mais para o prosseguimento dos estudos no que se refere ao domínio da leitura e da escrita. É um percentual também preocupante, mas indica uma condição de aprendizagem com a plena utilização da escrita de uma parcela bem mais expressiva por parte dos alunos desta rede do que entre os da escola pública, de 10,58%.

Efetivamente, mesmo dentro de cada rede, há diferenças que propiciam ou inviabilizam um trabalho do professor que inclua a escrita como forma de acesso ao conhecimento. Na rede pública, tradicionalmente, as escolas federais obtêm melhores resultados que as estaduais e as municipais. E na rede particular, tal variação é atribuída, entre outros fatores, à relação entre o poder aquisitivo dos pais dos alunos e os serviços oferecidos pela escola. Se levarmos em conta os números totais de alunos por rede, 16.652.806 na escola pública e 1.812.699 na rede particular, tais características e diferenças produzem resultados ainda mais perversos para a maior parte das escolas brasileiras...

Em uma breve análise dos números do Saeb de 2005 vemos que a insistência dos professores, em especial os da escola pública, em apontar a ausência de condições dos alunos para aprendizagem de sua disciplina específica, no que se refere ao domínio da leitura e escrita, é algo que não se pode ignorar na discussão do ensino de história. Como se insere essa grave constatação no ensino de história, que depende da escrita para se efetivar? Afinal, um aluno das séries finais do Ensino Fundamental ainda não suficientemente alfabetizado pode aprender história?

A alteração desse quadro ocorre de forma lenta, por conta de políticas continuadas nos primeiros anos do século XXI, com metas que apontam para uma gradual melhoria ao longo das próximas décadas. Assim, é preciso simultaneamente procurar resolver o problema de entrada no mundo da escrita dos alunos de nossas escolas e adequar ações ao problema que ainda persistirá, no que se refere às políticas educacionais, inclusive as relativas ao currículo esco-

lar; a formação de professores de história, as escolhas metodológicas dos professores; e os estudos sobre ensino e aprendizagem de história, uma disciplina escolar que se constituiu em forte relação com a escrita.

Vejamos agora alguns apontamentos sobre a história da escrita, da alfabetização e do letramento, visando argumentar pela necessidade de desnaturalização de algumas de nossas crenças, inclusive a da existência de uma racionalidade própria da escrita, de caráter universal.

### APRENDER A ESCRIVER E APRENDER COM A ESCRITA

O domínio da escrita é um pré-requisito para as aprendizagens das disciplinas escolares nas séries finais do Ensino Fundamental. Ou seja, depois de aprender a ler e escrever nas séries iniciais, o aluno deve aprender o conhecimento existente por meio da escrita. Os professores de história, como letrados que são, compartilham essa expectativa construída ao longo da história da educação no mundo ocidental, em que, paralelamente ao crescimento exponencial de conhecimentos registrados em forma escrita,<sup>6</sup> a escola recebeu a tarefa inicial de ensinar a ler e escrever para o acesso posterior dos alunos que pudessem fazê-lo aos conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento.

#### *Apontamentos sobre a história da escrita no Ocidente*

Nos países ocidentais, a escolarização se organizou de forma que as escolas de primeiras letras se voltaram ao aprendizado da leitura, escrita e contagem, e o colégio se tornou o espaço da parcela da sociedade que já possuía tais conhecimentos e podia prosseguir seus estudos, o que significava ter acesso aos conhecimentos organizados em suportes escritos. A associação que se passa a realizar entre conhecimento e escrita é elaborada como uma espécie de racionalidade da escrita. A capacidade de aprender os conhecimentos já estruturados seria associada, gradual e definitivamente, à capacidade de ler, escrever e contar, nessa mesma ordem.<sup>7</sup>

Como discussão de pano de fundo dessa expectativa escolar, há diferentes posições acerca da predominância da oralidade ou da escrita no desenvolvimento cognitivo humano e de seus efeitos na aprendizagem. Neste texto, não temos a pretensão de apresentar uma história da escrita ou da leitura no Ocidente, mas de situar um debate, que é contemporâneo, acerca do poder da escrita no que se refere à cognição e racionalidade e acerca dos que contestam esse poder. Nesse debate, os estudiosos se debruçam sobre a história em busca

do momento ou momentos em que a escrita teria propiciado novas formas de organização do conhecimento. Como poderemos ver na breve síntese dessas ideias, elas se relacionam com representações sociais distintas acerca da identidade da pessoa letrada ou não, que extrapola tais pesquisas.

Para alguns, a escrita corresponderia à fala por escrito. Nesse sentido, desde a Antiguidade já haveria seu desenvolvimento, com o registro da oralidade épica, em que se descreviam ações e paixões.<sup>8</sup> Uma parte significativa de autores, entretanto, sustenta que a escrita seria uma nova forma de comunicação, que trouxe uma semiótica e formas de discurso novas.<sup>9</sup> Olson sustenta que a escrita apresenta a elaboração de um novo modelo conceitual para o discurso, por nos permitir perceber não só os elementos linguísticos, mas também as estruturas em que esses elementos se inserem. O desenvolvimento dessa forma de comunicação inovadora teria ocorrido durante a Idade Média com a intensificação do trabalho de copistas e estudiosos, o que configuraria a base notacional do livro e do texto atual: separação entre palavras, parágrafos, capítulos, numeração de páginas e outros organizadores da leitura através da escrita.<sup>10</sup> Tais aspectos formais também teriam contribuído para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes nas sociedades da escrita.

No Renascimento, o crescimento das cidades expôs ao homem europeu desafios relativos à descontextualização das informações. Ele precisava interagir com informações e pessoas a distância, de forma cada vez mais complexa, em época de grande desenvolvimento tecnológico e científico exemplificado nas navegações, na arquitetura das catedrais e nas transformações da agricultura. Segundo Denny, a descontextualização é o manuseio da informação de forma a colocá-la em planos diferentes. Uma dessas operações com a informação é a representação gráfica. A escrita, assim, teria sido um dos desenvolvimentos de registros que descontextualizavam as informações, como o foram a elaboração de mapas, de plantas baixas de grandes construções, de instrumentos técnicos de navegação e da agricultura.

A polêmica maior entre os autores se inscreve na defesa ou não da escrita como propulsora do desenvolvimento de uma racionalidade, a partir do pensamento mais ou menos formal e abstrato de sociedades da escrita ou ágrafas. Denny, com base na psicologia histórica, apresenta essa discussão e sustenta que em todas as sociedades humanas, orais ou da escrita, existe o pensamento formal e abstrato. Mas, baseado nos estudos sobre o surgimento da escrita (na Antiguidade ou no Renascimento), afirma que a escrita resultou de um ambiente descontextualizante.

Vejamos o exemplo de uma criança da atualidade. Ao ver o nome de sua

mãe escrito do mesmo modo que o nome de outra pessoa homônima, rejeita a possibilidade de que essa escrita represente o nome de mais de uma pessoa. Ela entende o nome como uma propriedade de sua mãe. Ainda não vê na escrita uma ferramenta para realizar abstrações descontextualizantes.

As listas de mortos, ou de alimentos dos armazéns reais estudadas por Goody, evidenciam uma abstração, que é a inscrição de um conjunto formado de diversos nomes por algum critério de classificação em uma lista, e descontextualizam esses seres, mortos ou alimentos de seu contexto imediato. Do mesmo modo, no plano sintático, é característica da linguagem oral maior contextualização (dependendo de diversos fatores, como o gênero do discurso predominante) e da escrita maior descontextualização, em um *continuum*. O uso verbal de conjunções subordinativas tais como *quando*, *enquanto* e *porque* entre orações também estabelece uma separação hierarquizada entre informações, constituindo abstrações verbais descontextualizantes.

A abstração descontextualizante como expressão de um tipo de racionalidade seria então uma consequência do cenário social onde a escrita teria surgido, e, com a sua disseminação na história da escolarização, se constituiria como expectativa escolar.<sup>11</sup> A escrita como apelo à abstração descontextualizante representa um dos argumentos mais fortes dos defensores de um impacto cognitivo positivo da escrita sobre a oralidade.

Em uma visão crítica sobre as vantagens do predomínio da escrita sobre a oralidade, ou dos benefícios que acarretaria, Street aponta em autores como Greenfield, Hildyard, Olson e Havelock uma posição etnocêntrica. Street critica suas posições por estabelecerem uma grande divisa entre os processos de pensamento de diferentes grupos sociais: os alfabetizados e os não alfabetizados, por exemplo.<sup>12</sup> Ewald concorda com o argumento de Street, reforçando a ideia de que a visão da superioridade da comunicação escrita sobre a oral conduz a uma atitude grafocêntrica, que coloca ambas as modalidades de maneira reificada, fora de seu contexto humano.

A proposta da grande divisa entre sociedades da escrita e sociedades ágrafas que Olson, Havelock e outros defendem, com diferenças no ponto a que chegam acerca da vantagem da escrita sobre a oralidade como forma de racionalidade, se constitui em um argumento que toma a Europa ocidental como paradigma da evolução da escrita para o resto do mundo. São estabelecidos momentos em que o empreendimento humano (leia-se *europeu ocidental*) envolveu, entre outros aspectos, como o desenvolvimento da linguagem como representação e a abstração descontextualizante, o desenvolvimento da escrita em tensão com a oralidade.

A história também participou dessa organização dos conhecimentos no rastro da cultura escrita como referência de racionalidade no Ocidente, com a

característica de que ela própria se constitui como campo de saber que utiliza a escrita. A escrita da história é que a estrutura como disciplina, nos quadros de naturalização da racionalidade da escrita. De acordo com Michel de Certeau, a história é uma operação sobre o discurso. Nessa linha de raciocínio, o ofício do historiador é um exercício escriturístico.<sup>13</sup> Esse exercício se dá sobre a linguagem, mas ocorre especialmente sobre a escrita. Tal atividade envolve a leitura e a escrita e exige erudição e domínio sobre esse território. A referência, a citação, as operações, enfim, que produzem um efeito de real, conferem credibilidade ao texto historiográfico. E requisitam a abstração descontextualizante na hierarquização de informações e na referência a eventos e processos descontextualizados. Tais características da narrativa histórica, como o uso de estruturas sintáticas subordinativas relativas ao tempo, para citar apenas um grupo, lhe atribuem uma especificidade que precisa ser considerada no ensinar e aprender a ler textos escolares dessa área de conhecimento.

Aprender história não só requisita o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas requisita o domínio da leitura, da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo. Seu ensino pressupõe a existência de uma comunidade de escrita na qual o aluno deverá se inserir, com a colaboração do professor. Ou seja, para que o aluno compreenda a escrita da história, ele também precisa aprender a ler e escrever história, não como historiador, mas inserindo-se na lógica da racionalidade da escrita histórica escolar.

Eis o desafio da racionalidade da escrita. Se a escrita como se apresenta hoje é resultado de um processo de organização do real que tem como referência a sociedade europeia ocidental, isso não significa que não existam outras formas de organizar esse real, ou seja, outras formas de ser racional e conhecer, mesmo que não hegemônicas, que dialogam mais ou menos com a racionalidade da escrita. A pretensão de acesso universal à escrita pela alfabetização e ao conhecimento estruturado pela escrita pressupõe a universalidade da racionalidade da escrita. Mas uma parte relevante de nossos alunos, por conta de sua trajetória social antes e depois da escola, ainda não transita no mundo da escrita de forma adequada à continuação dos estudos no Ensino Fundamental. Eles não conseguiriam aprender os conhecimentos das diferentes áreas de saber porque não sabem ler e escrever?

Essa pergunta não será respondida aqui. Mas é necessário diferenciar o que ocorre no interior da aprendizagem da escrita, visando a inserção de novos aprendizes no circuito do aprender a ler e escrever para aprender os conhecimentos escolares.

### *Alfabetização, escolarização e letramento*

Tfouni apresenta a alfabetização no interior de uma polêmica: para alguns, como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita; para outros, como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.<sup>14</sup> Entende que a primeira concepção apresenta como consequência um equívoco adicional, que é a crença de que a alfabetização chega a um fim. A autora defende que, como processo, o que caracteriza a alfabetização é a incompletude e a continuação. Afirma que tal necessidade de ver um fim na alfabetização seja uma demanda da escolarização que não se justifica diante da complexidade do processo. Com isso, seria falsa a expectativa do professor de história de receber um aluno completamente alfabetizado.

Fica delineada aqui uma relação da alfabetização com a escolarização. Para uma parte dos aprendizes, as referências acerca da escrita virão principalmente por meio do processo formal de escolarização, e de uma rede escolar com determinadas características. Por vezes, com carências e limites, o que definirá diferenças relevantes na cultura da escrita com que esses aprendizes se relacionarão.

Esse processo não se completa ao final das séries iniciais do Ensino Fundamental. Mas, como a alfabetização está instituída nas sociedades contemporâneas dentro da escola, ocorre de maneira mais intensa ou específica nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, o currículo e os professores, de modos diversos nas escolas brasileiras, se voltam ao ensino da escrita. E os alunos, de acordo com suas trajetórias e com as formas e condições de ensinar e aprender, irão se apropriar mais ou menos intensamente das condições de ler, escrever e conhecer pela escrita.

Ao chegar às séries finais do Ensino Fundamental ocorrem grandes mudanças na relação com a escrita e com o conhecimento. Caso o aluno não consiga realizar as atividades esperadas, o professor organizará o trabalho com base na representação de uma lacuna em seus saberes. A aula de história será outra, e o conhecimento histórico resultante também. Professores de disciplinas diversas, inclusive história, quando dizem que estão ali para *ensinar sua disciplina*, fala comum em nossas escolas, se recusam a alfabetizar, por considerar que este é um processo que já precisaria estar concluído quando o aluno chega ao atual sexto ano.

A segunda metade do Ensino Fundamental apresenta constrições específicas ao professor de disciplinas como história. Nesse momento, destaco a conjunção do fator tempo (duas a três aulas semanais) com o fator extensão do conteúdo curricular proposto, que o leva a contar com a gradual agilidade do aluno no que concerne à escrita. Ele precisa aprender história pela leitura e pela escrita.

Os diversos estudos sobre a história da escrita do final do século XX apontaram em aspectos sociais, históricos, linguísticos e discursivos a origem de seu possível fracasso com os segmentos de classe populares que ficavam à margem da cultura escrita. Por conseguinte, apresentaram a demanda de outra concepção de alfabetização, que levasse em conta um processo mais amplo e informal que o realizado na escola, através de práticas e eventos –antes, durante e após a escolarização sobre a linguagem escrita. A tal processo se denominou de alfabetismo ou letramento, inspirado no termo em língua inglesa, *literacy*.

Para alguns especialistas, como Magda Soares, o letramento seria a condição daqueles grupos sociais e sociedades que se utilizam, de fato, da escrita.<sup>15</sup> A mesma autora explicita que essa condição se atualiza a cada momento da vida do indivíduo ou grupo social.<sup>16</sup> A condição da escrita se conquista através de práticas sociais nas quais se está inserido. Diferentes autores concordam, ao final das contas, em que a inserção em uma cultura escrita através do letramento tem consequências cognitivas sobre os indivíduos e grupos sociais, com ênfase nos segundos.

A escolarização, o letramento e a alfabetização constituem três processos que se sobrepõem e resultam em diferentes condições letradas que se modificam conforme o aprendiz vivencia novas práticas de leitura e escrita. Tendo em vista essas afirmações, é preciso considerar que mesmo um aluno alfabetizado em nível adequado para estar no sexto ano pode não ter ainda vivenciado a leitura e a escrita da especificidade dos textos em história.

As trajetórias diversas entre os alunos da escola brasileira, que os levam a desempenhos tão díspares em provas como a do Saeb, não impedem que eles aprendam, mesmo que com aproximações singulares com a racionalidade que é específica da escrita. Mas colocam dificuldades ao professor que se organiza para ensinar e fazer aprender através da escrita no tempo escolar. Nesse contexto, quando alunos apresentam características que não evidenciam domínio da escrita, quebram as expectativas do professor em seu modo próprio de realizar o ensino de história. E o levam a fazer escolhas didáticas que respondem a suas representações sobre a maior ou menor capacidade desses alunos de aprender a escrita da história escolar.

## CREENÇAS E DESCRENÇAS NA CAPACIDADE DE LER, ESCREVER E PENSAR A HISTÓRIA

As representações docentes sobre a capacidade de os alunos lerem, escreverem e aprenderem pela escrita funcionam como um fator relevante na esco-

lha de estratégias didáticas que vão configurar o circuito didático da aula e a história a ser ensinada.<sup>17</sup> As representações sobre os alunos são elaboradas antes mesmo de o professor conhecê-los, no início do ano letivo. Elas se iniciam com a experiência de, em anos repetidos, vivenciar a frustração de não ter êxito em atividades de ensino e aprendizagem fortemente ancoradas na escrita. Além disso, com a conversa desanimadora com o colega que já trabalhou com tais alunos em anos anteriores, no momento da reunião de planejamento de início do ano. O colega, quase sempre, tem a mesma frustração. Mistura-se a essas experiências o preconceito em relação aos alunos por conta de sua bagagem cultural (ou falta de), que inclui como evidente a existência de determinada relação com a escrita e com o conhecimento organizado na escrita.

A pesquisa que fornece os exemplos aqui reunidos foi realizada ao longo de um ano letivo nas aulas de história no Ensino Fundamental. Na pesquisa analisei a interação oral e escrita entre professores e alunos na aula de história, em torno do conhecimento histórico escolar. A metodologia de pesquisa utilizada foi de inspiração etnográfica, com um trabalho de campo intensivo em duas escolas (uma pública e outra particular), em que aulas de história no Ensino Fundamental foram observadas e analisadas sob diferentes aspectos. Especialmente a interação verbal entre alunos e professores foi objeto de atenção, com base no enfoque enunciativo escolhido. A escrita foi alvo de registro o mais próximo da forma realizada, e a fala de professores e alunos foi gravada e transcrita para análise.

De forma geral, para os três professores da escola pública participantes da pesquisa os alunos não dominavam adequadamente a escrita, e isso seria um dificultador ao trabalho de ensino e aprendizagem. Para outros, apesar de haver uma parte dos alunos com dificuldades relativas à leitura e à escrita, era possível desenvolver um trabalho de ensino e aprendizagem de história, até mesmo requisitando algumas atividades de leitura e escrita visando a construção de conhecimentos. Para os professores da escola particular os problemas de aprendizagem se localizavam em casos individuais, e a leitura e a escrita não eram consideradas um problema. Ao contrário, eram uma condição necessária, atendida pelos alunos como um todo no desenvolvimento do trabalho.

Apresento a seguir duas escolhas didáticas realizadas por professores da escola pública que adotavam posicionamentos diferentes na sua representação acerca das capacidades dos alunos para ler, escrever e conhecer pela escrita. Ressalvo que não se trata de uma avaliação sobre os conteúdos a ensinar e aprender, pois são conteúdos canônicos no programa do Ensino Fundamental.

*A crença em uma ausência: eles não saber ler e escrever*

Na pesquisa realizada, os professores que representam seus alunos como não possuidores de uma condição letrada enfatizam em suas aulas atividades de leitura e escrita, tais como leitura oral, cópia de textos e exercícios em que fragmentos de textos copiados ou lidos devem ser transcritos e lidos. Ou seja, a escrita entra em suas aulas como suporte do conhecimento já produzido que deve ser copiado visando à memorização. Os professores justificam suas escolhas na ideia de ensinar os alunos a lerem e escreverem, ao mesmo tempo em que ensinam história. Outra explicação é que, como têm dificuldades para entender a história, exige-se deles apenas a tarefa de registrar e reproduzir, não de estabelecer relações ou outras atividades mentais.

Na escola pública, em que faltavam livros didáticos, a professora de uma turma de 6<sup>a</sup> série produziu um resumo apoiado no texto de um livro didático, e o escreveu no quadro negro. A transcrição do resumo ocorreu durante três semanas de aula. Não ocorreu exatamente um circuito de atividades, já que durante várias aulas os alunos copiaram o resumo e ao final fizeram um exercício, seguido de uma prova.

***Roma***

*A cidade de Roma fica situada na península Itálica, ao sul da Europa.*

*Seu território lembra o formato de uma bota.*

*A península Itálica era habitada desde tempos pré-históricos, mas posteriormente, em diferentes épocas, diversos povos instalaram-se na região. Entre eles destacam-se italiotas, gregos e etruscos.*

*Por volta de 2000 a.C., várias aldeias foram fundadas nesta região e entre elas, Roma. Mais tarde, os etruscos invadiram e conquistaram Roma. A partir de então, Roma consolidou-se como cidade expandindo seus domínios por várias regiões em torno do mar Mediterrâneo, chegando ao Oriente e ao continente africano.*

*Foi durante o domínio dos reis etruscos que Roma transformou-se em cidade. Apesar do progresso material, o crescimento de Roma trouxe muitos problemas. Os patrícios queriam controlar diretamente o poder em Roma.*

*Rebelaram-se contra o rei, expulsando-o e estabelecendo uma nova organização política: a República, que em latim quer dizer "coisa de todos".*

O texto se caracteriza por uma narrativa didática canônica acerca da criação de Roma. Além da ausência de livros para o trabalho com os alunos, a professora justifica o uso do resumo como busca de ajuste do texto de acordo com dois critérios, facilidade e extensão, com adequação ao tempo da aula, ao espaço do quadro e do caderno e à capacidade de escrita do aluno.

Efetivamente, quando ela resume o texto do livro, outras transformações acontecem, pois a interação entre texto verbal, texto visual, títulos, subtítulos e textos complementares que é própria do livro didático é suprimida.<sup>18</sup> Ao entrar na cultura escolar e em seus modos de funcionamento, um texto é “reconstruído e perde e ganha traços que podem ser reveladores dos processos sociais que nessa esfera se realizam”.<sup>19</sup>

Um texto com essas características se aproxima do formato dos textos de cartilha ou acartilhados, que são feitos para alunos que estão aprendendo a ler e que supõem um leitor ainda distante da cultura escrita. Daí o investimento da professora em uma estrutura frasal reduzida, com a repetição do sujeito Roma. Para ela, o critério de facilidade pressupõe um aluno da 5<sup>a</sup> série com um nível de compreensão semelhante ao de um aluno da 1<sup>a</sup> série.

O que essa leitura individual de um texto simplificado, ou seja, essa interação do aluno apenas com o texto resumido, traduz da concepção de história que a professora apresenta e espera do aluno? Vejamos o exemplo de uma das perguntas presentes no exercício e na prova: “Em que período *Roma transformou-se em cidade?*”. No texto, o aluno lê (procura) até chegar ao trecho: “Foi durante o domínio dos reis etruscos que *Roma transformou-se em cidade*”. Na estratégia de (não) leitura utilizada, a resposta será todo o trecho anterior: “Foi durante o domínio dos reis etruscos...”.

Uma característica desse tipo de atividade de controle de leitura é a relação de complementaridade entre as informações. Ou seja, como as informações são estruturadas em frases nominais ou verbais com estrutura simplificada (período simples ou composto por coordenação), a maioria das relações estabelecidas nas perguntas são entre antecessor e sucessor na própria oração, sem hierarquia descontextualizante entre as informações. Em um texto relativamente curto, como é o do resumo, a tarefa de responder a perguntas de localização de informações fica facilitada. A estratégia mais utilizada na leitura, tanto por alunos com rendimento mais alto quanto por aqueles com rendimento menor, é a busca de uma palavra ou expressão guia como referência da frase em que está a resposta. A seguir, o aluno vai para a outra parte da frase, onde seguramente está a resposta. Essa estratégia foi observada em todas as

séries e turmas da escola pública (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>), com alguma variação no uso, pelos alunos mais ou menos competentes na leitura de textos mais longos.

O uso de tal estratégia de leitura permite concluir que essa é uma das aprendizagens propiciadas pelo trabalho escolar com a leitura, inclusive em aulas de história. Mas essa aprendizagem não começou na aula de história de 5<sup>a</sup> série. O aluno percebe, já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que essa estratégia “funciona” para responder a certo tipo de pergunta.

Conforme apontam pesquisadores da leitura das séries iniciais do Ensino Fundamental, essa é uma estratégia que se passa no âmbito da percepção de identidade formal entre palavras.<sup>20</sup> Assim, responder a essas perguntas não modifica o aluno em termos de aprendizagem, pois ele não precisa ter compreendido o que está escrito para que responda, trabalhando apenas com o elemento formal que completa o par da informação.

Voltando ao exemplo, vejamos a palavra *período* presente no início da pergunta: *Em que período...* Mesmo a elaboração dessa noção temporal, importante na construção da categoria de tempo, é secundarizada nesse circuito didático, pois não é necessário ao aluno saber o que significa para usar a estratégia de resposta de completamento com um dos termos da afirmação, a partir da localização da palavra ou expressão guia.

Com o circuito didático realizado nessa aula de história, possivelmente os alunos não estão aprendendo história e nem mesmo noções temporais, como visto. A história da cópia não ensina nem mesmo a ler e escrever. Só ensina a copiar e transcrever, o que não requisita que o aluno raciocine para além da estratégia de preenchimento de respostas, nem que se modifique pela linguagem oral ou escrita.

A concepção de leitor que essa situação indica é a de alguém que repete. Ou seja, o sentido está ali e o trabalho do aluno é falar o que já está no texto. Esse circuito de atividades sugere que, para os professores que compartilham dessa representação, faltam aos alunos condições não só de ler e escrever, como também de aprender história.

#### *A crença em uma presença: eles sabem ler e escrever*

A professora solicitou aos alunos de 5<sup>a</sup> série, na faixa etária de 11 anos e ainda nas primeiras semanas de aula, que produzissem uma redação sobre sua vida desde o nascimento. Os alunos entregaram as redações e na aula em pauta a professora as devolveu com comentários pessoais. Sua pretensão é de usar exemplos retirados das redações para explicar fontes

históricas e marcos históricos. Destaquei para este comentário a parte da aula que trata de fontes históricas:

**1ª parte**<sup>21</sup>

(T01) P: ... Essa atividade valia 10 pontos, da redação contando a vida de vocês, e além de eu conhecer um pouquinho mais vocês através dela, eu pedi pra vocês fazerem essa atividade pra ver se vocês conseguem, é... me responder algumas coisas. Cada um tem a sua história, né? Cada um é diferente do outro, as histórias não vão ser iguais. Porém algumas coisas vocês podem me responder, todos vocês que fizeram podem me responder. Primeira coisa: onde é que vocês conseguiram informação pra escrever sobre o passado de vocês?

(T02) A: Minha mãe e meu pai me ajudaram.

(T03) A: De quatro anos para cá eu me lembro.

(T04) A: A minha mãe me ajudou.

(T05) P: Sua mãe e seu pai? Eles lembram de tudo? Então vamos pensar o seguinte: (++) algumas coisas vocês se lembram, né? Como ele falou “de 4 anos pra cá eu me lembro”, outras coisas o pai e a mãe ajudaram. Vamos imaginar o seguinte: no dia em que vocês foram fazer isso, papai, mamãe, titio, tava todo mundo fora de casa e vocês tiveram uma amnésia. Não sabiam de nada, só sabiam do que estava escrito lá, fazer dever de casa de história. Você não se lembravam de nada da vida de vocês e não tinha ninguém em volta pra perguntar. Será que em casa vocês encontrariam alguma coisa que fosse dando pistas do passado?

(T06) A: Olhei as fotos.

(T07) A: Eu olhei um retrato.

(T08) P: O que as fotos informam a vocês? Não. Mas que tipo de informação a foto pode dar para vocês?

(T09) A: Como eu era.

(T10) P: Quando eu era pequeno, eu era gordinho, eu era cabeludo, eu era careca, eu era muito menor que meu irmão. Então, a foto vai dar para vocês essas informações. Que mais?

[...]

(T14) P: ... cada objeto que vocês forem encontrando, shhhh, vamos prestar atenção, meninas! Esses objetos todos que vocês forem encontrando vão ajudar vocês a montar esse passado solto. Coisas que estavam perdidas lá no esquecimento, agora vocês vão vendo esses objetos, vocês vão conseguindo escrever sobre o passado...

Na primeira fala da professora, entre outros aspectos organizadores da aula, (T01) ela esclarece que cada um tem uma história diferente, mas que o modo de ter acesso a essa história é semelhante, ou seja, parte de uma informação singular e concreta para uma generalização. Os dois temas explicitados ao longo da aula estão nas categorias de *fonte histórica* e de *marco histórico*.

A estratégia utilizada pela professora, a partir do recebimento das redações, é a de fazer perguntas problematizadoras sobre as fontes de informação sobre suas vidas, visando estabelecer um paralelo. À medida que os alunos vão respondendo e apresentando algumas alternativas, continua a problematizar, em busca de fontes diversas (oral, fotográfica...). Ela também procura levá-los a perceber que cada fonte permite conhecer informações diferentes.

### **Continuação**

(T15) ... Esses objetos são chamados no geral, Iank, presta atenção, de fontes históricas. (+) Fonte significa o quê? Eu vou beber água da fonte. Fonte é de onde nasce, de onde sai. Então, fonte histórica é de onde sai a história. Então são esses objetos que vão ajudando a gente a montar esse quebra-cabeça aí do passado. Quando o historiador vai escrever sobre a vida de um povo, de um país, ele não tem pai, mãe, avó, para contar o que aconteceu. Como ele vai pesquisar o que aconteceu há 400, 500, 600 anos. Então o que que ele tem que procurar? Objetos que são chamados fontes históricas, que vão dar a ele as pistas, de como era esse povo, o que ele comia, o que ele vestia, onde é que ele morava ... então qualquer objeto deixado pelo ser humano, ele pode dar alguma pista sobre o passado da humanidade. Olha só, eu vou dar um exemplo. Vamos imaginar que teve uma guerra e toda a população de Pindorama foi extermínada, tá? Acabou, não tem mais ninguém. Daqui a 300 anos, vai pousar uma nave alienígena aqui. Vão sair os alienígenas da nave querendo saber se tinha gente aqui, se era habitado, não encontram ninguém mas começam a encontrar coisas que são sinais de que aqui tinha vida inteligente.

(T16) A: Que legal!

(T17) P: Então, quando encontrar fotos, ele já falou lá, roupas, pedaços de roupas, pedaço de prédios, de construção, de tijolo...

(T18) A: de prédios...

(T19) A: de caneta...

(T20) A: de tênis...

(T21) P: de pedaço de mesa, cadeira, tênis, mochila. O que que isso aí vai in-

formar a eles? Em primeiro lugar que a região era habitada, que tinha vida, porque essas coisas não nascem na natureza. Pé de tênis, pé de mochila, pé de cadeira. As casas não brotam da terra, têm que ser construídas, né? É preciso que haja gente. Então todos esses objetos que o extraterrestre vai encontrar vão ajudar a ele a traçar mais ou menos que tipo de gente vivia aqui. Que essa gente conhecia o ferro, que conhecia o plástico, a borracha, que fazia habitações grandes para se proteger, que cobria o corpo, porque tênis e roupas servem para cobrir o corpo. Então esses objetos todos vão montando na cabeça do ET a nossa imagem, o que a gente seria. Então, o que os historiadores fazem é mais ou menos isso que esses ETs estão fazendo nessa historinha, buscar pistas que indiquem como certo povo viveu, o que ele pensava, o que ele vivia, tá? Estas coisas são fontes históricas. Tudo que a gente pode encontrar sobre o ser humano são fontes históricas. Isso aí tá entendido?...

Neste trecho de sua exposição, ela chega à definição, e para isto, traz o tempo verbal para o presente e elabora a frase de definição (T15): Esses “objetos são chamados ... no geral, de fontes históricas”. Interessante observar seu recurso seguinte à imagem de fonte de água. Ela não elabora essa metonímia no sentido ornamental ou meramente estilístico. Ao contrário, busca em sua concretude a imagem para a compreensão do significado do termo *fonte histórica*. Conforme adverte Fiorin, as figuras de linguagem devem ser tratadas como procedimentos discursivos de constituição do sentido.<sup>22</sup> Além disso, como estratégia discursiva, a professora apresentou uma narrativa com figuras: o extraterrestre e os objetos humanos carregados de significado, para concluir o tema: as fontes históricas. Temos o fechamento do tema com a figura da *fonte*: “onde vamos beber as informações sobre o ser humano”.

Seu trabalho com a linguagem oral, entremeada pela escrita, utiliza a linguagem figurada que permite um deslocamento entre o concreto da fonte e o conjunto de ideias constituintes da abstração *fonte histórica*. Destaco duas menções feitas pela professora, ainda no primeiro fragmento. A de *coisas perdidas lá no esquecimento* e a menção à escrita do passado, característica fundadora da história. Mônica mantém presentes referências da história e do discurso historiográfico, ao longo de sua exposição: a memória, mesmo em sua dimensão individual, e a escrita. A professora elabora uma imagem de mundo explorando deliberadamente a diversidade de tempos. Ou seja, propõe aos alunos transitarem pelo tempo de suas próprias vidas, depois elabora uma narrativa fantástica em que extraterrestres virão no futuro para pesquisar o

bairro da escola (e o que existem são ruínas da civilização humana). Com base nesse exemplo hipotético, trabalha o distanciamento possível do historiador, que precisa trabalhar com ruínas de civilizações do passado.

A professora utiliza a produção do texto como objeto de reflexão para essa aula. Por conseguinte, como ela almeja que os alunos reflitam sobre aspectos do trabalho do historiador e da história, considero que o texto confere valor ao próprio processo de elaboração e à reflexão sobre esse processo, como uma oficina de história.

Mas não somente a produção. Ela elabora um discurso com imagens e analogias que podem ser compreendidas pelos alunos independentemente de sua condição letrada. No prosseguimento do trabalho, a professora fará anotações para cópia pelos alunos, bem como exercícios em que requisitará respostas que evocarão o construído e o ensinado, de acordo com a cultura escolar em que se insere seu trabalho. Assim, ocorre um circuito de atividades orais e escritas em que os alunos mais ou menos letRADOS conseguiram apreender o que é fonte histórica, tempo distante ou próximo, o trabalho do historiador e a analogia entre tempos, além de outras aprendizagens.

## ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Os professores das séries finais do Ensino Fundamental apontam a existência de um problema que afeta frontalmente o ensino e a aprendizagem de história: a ausência de domínio da escrita pelos alunos. Como visto, esse problema não pode ser ignorado sob o risco de a disciplina história se tornar cada vez mais indecifrável, mais distante dos alunos, especialmente os da rede pública de ensino.

Sua explicação sobre o problema aponta a alfabetização ocorrida precariamente, bem como a bagagem cultural que está distante das expectativas escolares. Entretanto, se considerarmos que a alfabetização é um processo sujeito a diferentes abordagens e em diálogo com as trajetórias de inserção na cultura escrita pelos alunos, veremos que seus resultados podem ser diversos dos esperados pelos professores, requisitando abordagens didáticas também diversas ao longo da escolarização. Ademais, a aula não tem de ocorrer apenas na modalidade escrita. Preferencialmente, sobretudo nas séries em que o aluno começa a aprender história e sua característica descontextualizante, o professor pode elaborar atividades em que seus alunos produzam materiais como desenhos e textos que funcionem como matéria-prima para esse circuito didático e contribuam com a pluralidade de formas de pensar a história, com ou

sem escrita. Uma proposta como essa pode ser compreendida como reducionista. Mas não. É inspirada nas práticas da professora que acredita que seus alunos possam continuar a aprender a ler e escrever, mas principalmente podem conhecer e refletir com e a partir da história escolar.

A consideração de que a escrita da história, inclusive a escolar, requer um letramento específico, já que ler e escrever sempre estão relacionados com uma escrita peculiar, também se mostra um caminho potencial para o professor de história, que assume seu papel também no ensino de linguagem escrita. Entre as alternativas para a realização de um ensino de história mais próximo das questões relativas ao ensino da leitura, da escrita e da aprendizagem, está a consideração dos referenciais da teoria da leitura, que compreende que toda leitura é constituição de sentidos, no diálogo entre o que já se sabe e o que ainda não se sabe. Assim, quando o professor está em busca de facilitar a compreensão de seu aluno em um texto escrito, é necessário evocar elementos que os alunos já conhecem para poder enfrentar o texto, em um diálogo entre o conhecido e o ainda não conhecido. A meta é conhecer sempre mais.<sup>23</sup>

Sabemos que o conteúdo programático em história extrapola o tempo previsto de aula. Que o professor, visando dar conta dos programas, pode estabelecer circuitos em que os alunos devem ler o que transborda da sala de aula. Entretanto, especialmente se ele trabalha com turmas em que predominam condições de leitura e escrita precárias, presentes na maioria dos alunos de nossas escolas, seu problema passa a ser menos o da extensão do conteúdo a ensinar e mais o de assumir sua tarefa de professor de linguagem, inclusive a linguagem histórica. Esse problema, em sua magnitude, ainda persistirá algum tempo, independentemente de nossos desejos como professores letrados que somos. Assim, o aluno de nossa escola, em especial o da rede pública, poderá realizar sua formação histórica<sup>24</sup> a partir de uma racionalidade mais ou menos letrada, oral ou escrita, com a contribuição de seus professores de história.

## NOTAS

<sup>1</sup> O Saeb foi criado em 1990 como uma das iniciativas governamentais de avaliação da educação escolar. Ele teve diversas edições com formato semelhante. Em 2005 houve a divisão de seus objetivos, expressa na Portaria 931 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Inep) com a instituição da Avaliação Nacional do Ensino Básico (Aneb), feita por amostragem, mais próxima aos objetivos iniciais e à metodologia do Saeb, e também foi instituída a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc), com pretensão de atingir o universo pleno dos alunos das escolas brasileiras,

conhecida como Prova Brasil. Essa prova pretende evidenciar o rendimento dos alunos nas diferentes escolas e municípios. Para mais informações, ver [portalideb.inep.gov.br](http://portalideb.inep.gov.br).

<sup>2</sup> A nomenclatura atual, correspondente a essas séries, seria 6º ano e 9º ano. Manterei a anterior, referida a séries, tendo em vista a pesquisa a que se refere ter ocorrido em ano anterior à mudança e à nomenclatura presente na documentação utilizada.

<sup>3</sup> Além do Saeb existiam naquele momento o Provão do Ensino Superior e o Enem.

<sup>4</sup> Em relação à primeira crítica, ver GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro*. Brasília: CNT, 1996. Quanto à segunda, ver BONAMINO, Alice; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. *Avaliação e letramento: concepções de letramento subjacentes ao Saeb e ao Pisa*. *Educação e sociedade*, Campinas (SP), v.23, n.81, p.91-113, 2002.

<sup>5</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) reúne num só indicador dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb (para as unidades da Federação e para o país) e a Prova Brasil (para os municípios). Mais informações em [portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=5](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=5); acesso em 22 out. 2010.

<sup>6</sup> Ver BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

<sup>7</sup> Para conhecer como esse processo se deu nas escolas europeias, ver HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *O aparecimento da escola Moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

<sup>8</sup> Ver HAVELLOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas). p.17-34.

<sup>9</sup> V. MICHALOWSKI, P. Writing and literacy in early states: a Mesopotamianist perspective. In: KELLER-COHEN, D. (Ed.). *Literacy: interdisciplinary conversations*. Cresskill (NJ): Hampton Press, 1994, p.49-70 (trad. Cecília Goulart).

<sup>10</sup> Ver ILLICH, Ivan. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga. In: OLSON; TORRANCE, 1995, cit., p.35-54.

<sup>11</sup> Ver DENNY, Peter. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: OLSON; TORRANCE, 1995, cit., p.75-100.

<sup>12</sup> Ver discussão em STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

<sup>13</sup> Ver CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p.69-103.

<sup>14</sup> TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época), p.14.

<sup>15</sup> Ver SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

<sup>16</sup> Ver KLEIMAN, Ângela. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas (SP): Mercado das letras, 1995, p.15-61.

<sup>17</sup> Refiro-me a representações considerando em especial uma das modalidades de relação com o mundo social propostas por Roger Chartier: “o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditorialmente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade”. CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v.5, n.11, p.183-191, 1991.

<sup>18</sup> Uma avaliação do livro didático como material de leitura extrapola o escopo deste texto. Em outra publicação analiso as correlações entre o texto do resumo e o texto base para ele.

<sup>19</sup> Ver BATISTA, Antonio A. G. *O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Tese (Doutorado em Educação) – PPGFE/UFMG. Belo Horizonte, 1996.

<sup>20</sup> Ver KLEIMAN, Ângela. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. In: TASCA, Maria (Org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990, p.9-48.

<sup>21</sup> A codificação indica T para os turnos de fala e P: professor e A: aluno, os interlocutores.

<sup>22</sup> Ver FIORIN, José L. Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação. *Gragoatá*, Nilópolis, n.2, p.7-27, 1º sem. 1997.

<sup>23</sup> Ver RODRIGUES; SILVA, Vitória. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. *História*, Franca (SP), v.23, n.1-2, p.69-83, 2004.

<sup>24</sup> Ver RÜSEN, Jörn. O que é formação histórica. In: \_\_\_\_\_. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007, p.95-103.

Artigo recebido em outubro de 2010. Aprovado em dezembro de 2010.